

Biskup, Claudia; Pfister, Gertrud; Röbbke, Cathrin

## **"Weil man da über seine Probleme reden kann...". Partielle**

## **Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler**

*Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 753-768*



Quellenangabe/ Reference:

Biskup, Claudia; Pfister, Gertrud; Röbbke, Cathrin: "Weil man da über seine Probleme reden kann...". Partielle Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 753-768 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68390 - DOI: 10.25656/01:6839

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68390>

<https://doi.org/10.25656/01:6839>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 5 – September/Oktober 1998

## *Essay*

- 639 JÜRGEN OELKERS  
Kinderbilder – Zur Geschichte und Wirksamkeit eines  
Erziehungsmediums

## *Thema: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung*

- 661 DIETHER HOPF  
Einführung in den Thementeil
- 663 INGRID GOGOLIN/URSULA NEUMANN/LUTZ REUTER  
Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme
- 679 DOROTHEA BENDER-SZYMANSKI/BARBARA LUEKEN/ANDREAS THIELE  
Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation  
deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen
- 701 BERNHARD NAUCK/HEIKE DIEFENBACH/KORNELIA PETRI  
Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter  
Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und  
Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland
- 723 CLAUDIA ROEBERS/ANITA MECHERIL/WOLFGANG SCHNEIDER  
Migrantenkinder in deutschen Schulen.  
Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung

## *Weiterer Beitrag*

- 737 MICHAEL TIEDTKE/ANDREAS WERNET  
Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik –  
Religionskunde“ (LER) in der verwissenschaftlichten Schule

## *Diskussion*

- 753 CLAUDIA BISKUP/GERTRUD PFISTER/CATHRIN RÖBKE  
„Weil man da über seine Probleme reden kann ...“ Partielle  
Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

## *Besprechungen*

- 769 KLAUS PRANGE  
*Christoph Lindenberg*: Rudolf Steiner. Eine Biographie
- 772 PETER MARTIN ROEDER  
*Carola Groppe*: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und  
der George-Kreis 1890–1933
- 777 HARTMUT TITZE  
*Marita Baumgarten*: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.  
Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler
- 778 WALTER HORNSTEIN  
*Giovanni Levi/Jean C. Schmitt* (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Band I:  
Von der Antike bis zum Absolutismus; Band II: Von der Aufklärung bis  
zur Gegenwart

## *Dokumentation*

- 787 Pädagogische Neuerscheinungen

## „Weil man da über seine Probleme reden kann ...“

### *Partielle Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler*

#### *Zusammenfassung*

Die bisherige Koedukationsforschung zeigt, daß Mädchen und Jungen im gemeinsamen Unterricht nicht gleichermaßen gefördert werden. Während Koedukationsgegner/innen für eine Abschaffung der Koedukation plädieren, zeigen neuere Befragungen, daß Mädchen und Jungen selbst grundsätzlich für Koedukation plädieren. In dem folgenden Artikel werden Ergebnisse einer Befragung von Grundschulkindern vorgestellt. Im Rahmen dieser Befragung wurden Einstellungen und Motive für eine partielle Geschlechtertrennung untersucht. Der Großteil der befragten Mädchen und Jungen befürwortete eine zeitweise Trennung. Dabei war „Unter sich sein wollen“ das häufigst genannte Argument. Gegen eine Trennung wurde vor allem die Befürchtung ausgesprochen, daß die „Kontaktaufnahme mit Mädchen bzw. Jungen schwierig“ wird. In einem zweiten Teil der Arbeit werden Erfahrungen mit einem Wechsel von Geschlechtertrennung und besonders gestalteten koedukativen Stunden vorgestellt. Die Autorinnen schlagen eine zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen als Mittel besonderer pädagogischer Intervention vor.

#### *1. Einleitung*

##### *1.1 Koedukation oder Geschlechtertrennung?*

Nachdem der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen mehr als 30 Jahre lang als progressive, ja als einzig mögliche Form des Unterrichts gegolten hatte, geriet die Koedukation seit dem Ende der achtziger Jahre in zunehmendem Maße in die Kritik. Es stand nun nicht mehr nur der koedukative Sportunterricht im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen und Diskussionen, auch der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen im Klassenzimmer wurde in Frage gestellt.

Inzwischen äußern Schulforscherinnen und Lehrkräfte zunehmend Zweifel daran, ob der koedukative Unterricht Mädchen und Jungen gleichermaßen fördern und den Bedürfnissen beider Geschlechter entsprechen kann. Forschungsergebnisse zeigten u. a. auch, daß in manchen Fächern und manchen Unterrichtssettings Mädchen kaum „zum Zuge kommen“, daß Jungen nicht zuletzt aufgrund ihrer Vorerfahrungen und ihrer außerhalb der Schule erworbenen Einstellungen und Kompetenzen den Unterricht, z. B. in naturwissenschaftlichen Fächern, dominieren.<sup>1</sup> Aber auch Jungen scheinen, wie in den letzten Jah-

1 Zum Thema Koedukation liegen inzwischen zahlreiche Veröffentlichungen vor; vgl. u. a. PFISTER (1988); FAULSTICH-WIELAND (1991); GLÜCKS/OTTEMEIER-GLÜCKS (1996). Während über Strukturen und Interaktionen im koedukativen Unterricht weitgehend Konsens besteht, werden die Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf Mädchen und auf Jungen unterschiedlich beurteilt; vgl. u. a. BAUMERT (1992); PREUSS-LAUSITZ (1992, 1993); BREITENBACH (1994); BUSCHMANN (1994). Einen Überblick über die aktuelle Koedukationsdiskussion gibt PFISTER (1998).

ren immer wieder betont wurde, inner- und außerhalb der Schule „kleine Helden in Not“ zu sein (vgl. SCHNACK/NEUTZLING 1990). So führt der Sozialisationsdruck auf die Jungen, der bei der Anwesenheit von Mädchen noch zunimmt, zu einer starken Leistungs- und Konkurrenzorientierung, die leicht in Ängste, Verweigerungen oder Aggressionen münden kann. Indikator für die Schwierigkeiten von Jungen in der Schule sind die im Vergleich zu den Mädchen schlechteren Durchschnittsleistungen in fast allen Schulfächern. Die „Abwesenheit der Väter“, das Fehlen von männlichen Vorbildern oder auch die Unerreichbarkeit der Männlichkeitsideale wurden für Identitätskonflikte der Jungen und – als Folge davon – für schulische Probleme verantwortlich gemacht (vgl. u.a. BÖHNISCH/WINTER 1993; MÖLLER 1997).

Koedukationsbefürworter/innen und -gegner/innen richteten ihre Aufmerksamkeit bisher in erster Linie auf die weiterführenden Schulen. In der Grundschule schienen Kinder einfach Kinder zu sein – eine nach dem Geschlecht differenzierende Vorgehensweise und eine Berücksichtigung geschlechtstypischer Unterschiede schienen sich ebenso zu erübrigen wie eine intentionale Ausrichtung des Unterrichts auf ein wichtiges Ziel der Schule: auf die Sicherung der Chancengleichheit beider Geschlechter. Erst in den letzten Jahren wurde zunehmend erkannt, daß in der Grundschule sogar in besonderem Maße Geschlechterrollen eingeübt und wichtige Weichen für die Aneignung von Männlichkeit und Weiblichkeit gestellt werden (vgl. BÜTTNER/DITTMANN 1993; PFISTER/VALTIN 1993 mit einer Literaturübersicht). In der Koedukationsforschung verbreitete sich zudem die Erkenntnis, daß es wichtig ist, die Perspektive der Betroffenen, nicht nur der Lehrkräfte, sondern auch der Kinder und Jugendlichen, mit zu berücksichtigen. Eine konsequente Rekonstruktion der Schule „von unten“ – also aus der Kinderperspektive – ist eine unerläßliche Voraussetzung für eine kindgerechte Schule (vgl. FROMM 1987). Dies gilt insbesondere auch für den koedukativen Unterricht, weil sich mit dieser Unterrichtsform in starkem Maße soziale Erwartungen und affektiv-emotionale Komponenten verbinden.

Koedukation und Geschlechtertrennung – das Gelingen des Unterrichts ist immer auch von der Kooperation aller Beteiligten abhängig. Nicht zuletzt deshalb war sich eine Arbeitsgruppe, die sich 1995 auf einer Fachtagung zum Schulsport in Nordrhein-Westfalen zu diesem Thema gebildet hatte, einig, daß Koedukation keine „Glaubensfrage“ sein dürfe, sondern daß die Entscheidung für einen gemeinsamen oder getrennten Sportunterricht von den schulischen Rahmenbedingungen sowie von den Bedürfnissen der Schüler/innen und der Lehrkräfte abhängig gemacht werden müsse (vgl. PFISTER 1995). Konsens besteht inzwischen auch darüber, daß Koedukation keine Frage der Unterrichtsorganisation sein darf. Nur in Form einer intentionalen und reflektierten Koedukation kann der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter im Einklang mit dem Erziehungsauftrag der Schule an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen ansetzen, umfassende Kompetenzen vermitteln und insgesamt gleiche Chancen für Mädchen und Jungen garantieren.

## 1.2 Koedukation aus der Sicht der Kinder – bisherige Ergebnisse

Der Stand der Forschung wird von H. FAULSTICH-WIELAND und M. HORSTKEMPER (1995, S. 15) folgendermaßen charakterisiert: „In der Vielzahl der Studien läßt sich dabei ein ‚blinder Fleck‘ ausmachen. Keine hat sich bislang mit der Frage auseinandergesetzt, was denn die heutigen Kinder und Jugendlichen zum Thema Koedukation zu sagen haben.“ Dabei ist den Autorinnen anscheinend entgangen, daß es zahlreiche Befragungen von Schülern und Schülerinnen zum Thema Koedukation gibt – diese haben allerdings ein Manko, sie beziehen sich auf den Sportunterricht. Unseres Erachtens vermitteln diese Befragungsergebnisse aber durchaus relevante Erkenntnisse über Chancen und Probleme, die Kinder und Jugendliche mit dem koedukativen Unterricht allgemein verbinden.

In der Sportwissenschaft war das Thema Koedukation schon in den siebziger Jahren auf ein verstärktes Interesse gestoßen, und zwar ging es dabei zunächst um Versuche, das koedukative Prinzip überhaupt im Sportunterricht zu verankern. Während Mädchen und Jungen im Klassenzimmer „selbstverständlich“ gemeinsam unterrichtet wurden, wurden sie im Sportunterricht fast genau so selbstverständlich getrennt. Aufgrund der geschlechtstypischen motorischen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler wurden im Fach Sport besondere Schwierigkeiten erwartet, die den gemeinsamen Unterricht als unsinnig und unmöglich erscheinen ließen. Die langsam wachsende Zahl von Koedukationsbefürwortern und -befürworterinnen setzte sich daher auch für eine grundlegende Reform des leistungs- und produktorientierten Sportunterrichts ein. Sie versprachen sich von den spezifischen Raum-, Zeit- und Interaktionsstrukturen des Sportunterrichts und der zentralen Rolle von Körper und Bewegung pädagogische Chancen, wie z.B. die (körperliche) Erfahrung von Hilfe und Solidarität, die im Klassenzimmer nicht möglich sind. Im Zuge der in den siebziger Jahren durchgeführten Projekte und Untersuchungen wurden auch die Schülerinnen und Schüler zu ihren Einstellungen bezüglich der Koedukation im Sport befragt. Dabei zeigte sich, daß in den meisten Untersuchungen ca. ein Drittel der Befragten *für* und ein Drittel *gegen* den gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen votierten. Ein weiteres Drittel wollte sich nicht für eine der beiden Unterrichtsformen entscheiden. Alter, Geschlecht, sportliches Leistungsniveau und Erfahrungen mit dem koedukativen Sportunterricht erwiesen sich als Variablen, die bei der Entscheidung für oder gegen die Koedukation eine Rolle spielten (vgl. PFISTER 1983; zuletzt SCHEFFEL 1996).

In einer 1996 veröffentlichten Untersuchung hat HEIDI SCHEFFEL darauf aufmerksam gemacht, daß die Einstellungen der Mädchen zum gemeinsamen Unterricht mit Jungen ambivalent und widersprüchlich sind. Auf der einen Seite steht die Koedukation bei vielen Schülerinnen hoch im Kurs, auf der anderen Seite beklagen sich auch Mädchen, die gemeinsam mit den Jungen unterrichtet werden wollen, über Schwierigkeiten mit ihren Mitschülern, die sie auslachen, „anmachen“ oder ausgrenzen würden. In Interviews sprachen sich Mädchen zu einem hohen Prozentsatz für den gemeinsamen Sportunterricht beider Geschlechter aus, obwohl das Sporttreiben mit den Jungen für sie häufig mit Behinderungen und Belästigungen verbunden war. SCHEFFEL fand bei ihrer Suche nach den Ursachen für diese widersprüchliche Haltung und bei der Interpreta-

tion der Aussagen der Mädchen Anhaltspunkte dafür, daß die Schülerinnen im Einklang mit der Werthierarchie in der Gesellschaft Männlichkeit auf- und Weiblichkeit abwerteten. Der Wunsch der Schülerinnen nach Koedukation wurde von ihr daher als Wunsch interpretiert, an dem als interessanter, wichtiger und besser eingeschätzten Unterricht der Jungen teilzunehmen. Mit Jungen zusammen zu sein, Anerkennung durch ihre Mitschüler zu erhalten, insgesamt an den hoch eingeschätzten, mit Jungen verbundenen Werten Anteil zu haben, ist anscheinend für viele Mädchen so wichtig, daß sie dafür Nachteile in Kauf nehmen.

Neue Befragungen von Grundschulkindern zur Frage des gemeinsamen und getrennten Unterrichts ergaben, daß Mädchen und Jungen gleichermaßen grundsätzlich für die Koedukation plädierten. FAULSTICH-WIELAND und HORSTKEMPER (1995) haben in ihrem Buch „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ eindrucksvolle Belege dafür geliefert, daß die große Mehrheit der Grundschulkin- der für den koedukativen Unterricht votiert. In den von den Autorinnen analysierten Aufsätzen sprachen sich über 70% der sieben- bis zehnjährigen Kinder für die Koedukation aus. „Jungen und Mädchen sind wie ein Puzzlespiel, und wenn wir nicht mehr zusammen sind, ist die Schule öde“, meinte z.B. ein Mädchen aus der 4. Klasse (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1995, S. 39). Einige Aufsätze der Mädchen, auch die von Koedukationsbefürworterinnen, lassen aber deutlich erkennen, daß Jungen in der Klasse das „Sagen haben“, daß Mädchen und Jungen häufig nicht miteinander spielen und daß Necken, Stören oder Ärgern meist von den Jungen ausgehen. Die wenigen Gegner/innen des gemeinsamen Unterrichts begründen ihre Meinung überwiegend mit Interessengegensätzen, wobei Jungen überraschend häufig das Argument vorbringen, daß Mädchen angeblich nicht Fußball spielen könnten.

Bei der Interpretation dieser Aussagen ist zu berücksichtigen, daß die Kinder den gemeinsamen Unterricht möglicherweise aus Mangel an Erfahrungen mit der Geschlechtertrennung und aus Mangel an Alternativen als „normal“ und unveränderbar betrachteten. Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungsergebnisse stellt sich die Frage, wie Kinder die stundenweise Trennung von Mädchen und Jungen im Kontext von Kursangeboten beurteilen. Die Untersuchung, die den Berliner Modellversuch „Konfliktbewältigung von Mädchen und Jungen“ wissenschaftlich begleitete, bot eine hervorragende Möglichkeit, dieser Frage nachzugehen, zum einen weil im Rahmen dieses Modellversuchs zum großen Teil mit geschlechtshomogenen Gruppen gearbeitet wurde. Zum anderen waren Geschlecht und Geschlechterrollen ein wichtiges Thema des Modellversuchs. Daher war eine bewußte Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für oder gegen die Trennung der Geschlechter und eine argumentative Begründung von Pro- und Kontrapositionen zu erwarten.

## 2. Der Modellversuch „Konfliktbewältigung von Mädchen und Jungen“

Ziel des Modellversuchs war es, Mädchen und Jungen in die Lage zu versetzen, Konflikte gewaltfrei zu bewältigen und die Interaktionen und Beziehungen untereinander zu verbessern. Dies kann nur erreicht werden, wenn das Geschlecht und die damit verbundenen Ideale und Erwartungen thematisiert und wenn bei-

de Geschlechter angesprochen und einbezogen werden (vgl. Curriculum zum Modellversuch 1994). Dabei ist es aber nicht sinnvoll, Mädchen und Jungen in gleichem Maße mit den gleichen Teilzielen, Inhalten und Methoden zu konfrontieren. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Situationen und Probleme, Erfahrungen und Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen, aber auch die an sie gerichteten Erwartungen und Bewertungen in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden (vgl. PFISTER/BRINK/BISKUP 1995; BISKUP/BRINK/PFISTER 1996). So ist beispielsweise für Mädchen wichtiger als für Jungen, zu lernen, wie sie Grenzen setzen und Bedürfnisse unterschieden vertreten können. Grenzen zu beachten oder auch Ängste und Schwächen zugeben, sind dagegen Lernziele, die in den Jungenkursen eine wichtige Rolle spielen müssen. Daher wurden im Rahmen des Modellversuchs unterschiedliche Konzepte für beide Geschlechter entwickelt und in Kursen mit überwiegend geschlechtshomogenen Gruppen erprobt. Die partielle Geschlechtertrennung in den Kursen war auch deshalb ein wichtiger Bestandteil des Modellversuchs, weil Mädchen und Jungen mit vielen „heißen“ Themen, wie Männlichkeit/Weiblichkeit, Sexualität, Streit und Gewalt, konfrontiert wurden. Der „geschützte“ Raum der Kurse und die geschlechtshomogene Gruppe sollte es den Kindern erleichtern, solche Themen zu bearbeiten und auch Ängste und Schwächen zugeben sowie insgesamt sich mit der eigenen Person und dem Geschlecht als soziales Konstrukt auseinanderzusetzen.

Der Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen“ fand von Oktober 1994 bis September 1997 an 15 Ost- und Westberliner Grundschulen statt.<sup>2</sup> Die Kurse, zwölf Termine pro Halbjahr, wurden als Arbeitsgemeinschaften angeboten und von jeweils einem Kursleiter bzw. einer Kursleiterin und einer Lehrkraft durchgeführt.

### *3. Die Befragung*

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs haben wir die Mädchen und Jungen vor Beginn der Kurse u. a. danach befragt, was sie von einer Trennung in Mädchen- und Jungengruppen halten.

Gerade für diesen Modellversuch, der bei aktuellen Konfliktfeldern ansetzte, neue pädagogische Ziele verfolgte und unübliche Vorgehensweisen erprobte, war es besonders wichtig, die Sichtweisen der Kinder kennenzulernen und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Wie Mädchen und Jungen verschiedene Aspekte von Schule und Unterricht wahrnehmen, interpretieren und beurteilen, beeinflusst ihre Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Lernziele und Methoden einzulassen. Erkenntnisse über die Einstellung von Mädchen und Jungen zu einer partiellen Trennung schienen uns aber auch über die Konzeption des Modellversuchs hinaus wichtig, um das umstrittene Thema „Koedukation“ differenzierter beurteilen zu können.

2 Der Modellversuch war ein Kooperationsprojekt zwischen der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport und der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufsbildung und Frauen und wurde zu gleichen Anteilen aus Bundes- und Landesmitteln finanziert. Leiter der mit dem Modellversuch befaßten Arbeitsgruppe war Oberschulrat EBERHARD WELZ. Wir danken Herrn WELZ, der Arbeitsgruppe und insbesondere auch den am Projekt beteiligten Lehrkräften für ihre Kooperation.



Der von uns entwickelte Fragebogen, der sich u. a. auch auf die Konflikte der Kinder und die Interaktionen in ihrer Klasse bezog, enthielt geschlossene und offene Fragen. Er war kindgerecht gestaltet, d. h. er war kurz und übersichtlich, die Fragen waren einfach und verständlich. Zum Themenkomplex „partielle Trennung von Mädchen und Jungen“ sollten die Kinder zum einen auf einer fünfstufigen Ratingskala<sup>3</sup> ihre Einstellung zur zeitweisen Trennung von Mädchen und Jungen einstufen. Wir baten die Mädchen und Jungen zudem, mit eigenen Worten zu begründen, warum sie sich für beziehungsweise gegen eine partielle Trennung von Jungen und Mädchen ausgesprochen hatten.

Offene Fragen bieten die Möglichkeit eines (eingeschränkten) qualitativen Vorgehens, ohne den hohen Zeitaufwand der Durchführung und Auswertung von qualitativen Interviews zu erfordern. So können sie einige Nachteile standardisierter Befragungen auffangen, da sie ambivalente und differenzierte Aussagen, Interpretationen der Befragten oder auch neue Sichtweisen möglich machen (dazu auch SCHNELL/HILL/ESSER 1993; BORTZ/DÖRING 1995). Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die Fähigkeit und die Bereitschaft zu schriftlichen Äußerungen u. a. auch von der Sprach- und Schreibkompetenz der Befragten abhängig ist. Zwar wurden die acht- bis 13jährigen Schüler/innen durch die Frage, warum sie gerne in einer Mädchengruppe bzw. einer Jungengruppe unterrichtet würden, offensichtlich nicht überfordert, zumal diese Frage auch stichwortartig beantwortet werden konnte. Es ist aber anzunehmen, daß die Kinder in Interviews differenzierter und umfassender geantwortet hätten.

Die Befragung fand im Klassenzimmer statt und wurde von einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter des mit der Begleitforschung beauftragten Forschungsteams durchgeführt. Vor dem Austeilen der Fragebögen wurde betont, daß die Fragebögen nicht an Eltern oder Lehrkräfte weitergegeben und auch nicht benotet werden. Daher dürften die Kinder auch so viele Rechtschreibfehler machen, wie sie nur wollten. Diese Versicherung trug mit dazu bei, daß es kein Problem war, die Befragung mit den Grundschulkindern durchzuführen. Viele Kinder empfanden die Arbeit mit den Fragebögen offensichtlich als Abwechslung, und sie waren gerne bereit, die Bögen auszufüllen.

In den Aussagen der Kinder wurden sowohl Erfahrungen und Urteile als auch subjektive Theorien, z. B. über den Zusammenhang zwischen Geschlechtertrennung und Interaktionen in der Gruppe, angesprochen. Die Bemerkungen der Kinder zur Geschlechtertrennung in der Schule wurden zunächst in Pro- und Contra-Argumente sortiert. Dann wurden die Antworten der Kinder in einem inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. dazu auch MAYRING 1988; BOS/TARNAI 1989) verglichen, ähnliche Aussagen zusammengefaßt und übergeordneten Kategorien zugeordnet. Nach der Entwicklung eines Kategoriensystems wurden einige Aufsätze zunächst probeweise kodiert und das Kategoriensystem optimiert. Ein Interrater-Reliabilitätstest (mit drei Kodiererinnen) ergab für die endgültigen Kategorien eine hohe Reliabilität.<sup>4</sup> Die Daten wurden schließlich von zwei Personen kodiert, die wenigen unklaren Antworten wurden diskutiert

3 Die entsprechende Frage lautete: „Daß wir nur Mädchen bzw. nur Jungen in der Gruppe sein werden, finde ich sehr gut / gut / weiß nicht / nicht so gut / gar nicht gut“.

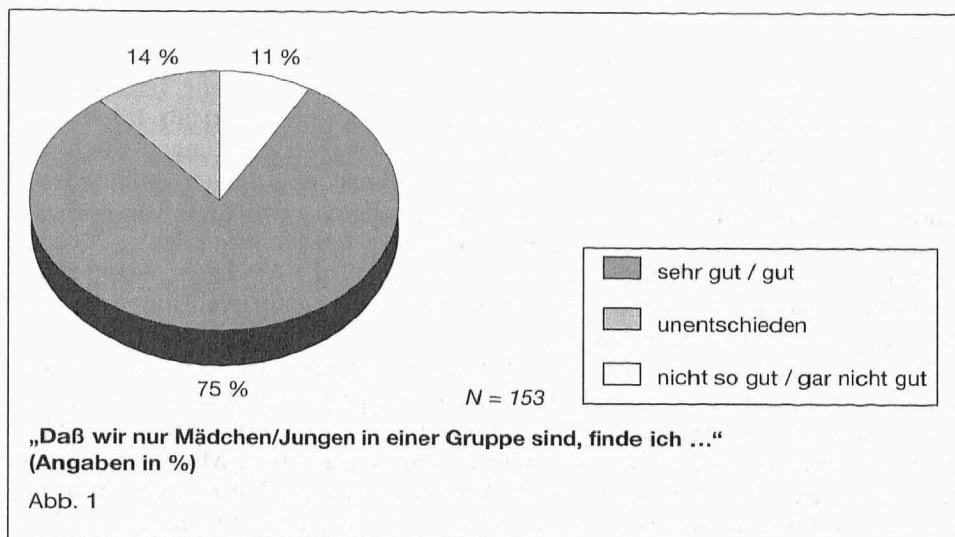
4  $k = .8$  Reliabilitätskoeffizient kappa nach J. COHEN (1960).

und dann einer Kategorie zugeteilt bzw. ausgeschlossen. Die im folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Befragung von 83 Mädchen und 70 Jungen ( $N=153$ ) der Klassenstufen 3 bis 6.

#### 4. Ergebnisse

##### 4.1 Einstellung zur partiellen Geschlechtertrennung

Der Großteil der Mädchen und Jungen befürwortete die Geschlechtertrennung in den Kursen des Modellversuchs: Rund 75% der Mädchen und Jungen beurteilten die Trennung in reine Mädchen- und Jungengruppen positiv, 14% der Befragten äußerten sich unentschieden und nur 11% der Kinder waren von vornherein dagegen, daß Mädchen und Jungen in den Kursen getrennt werden sollten. Jungen und Mädchen waren sich in ihren Einstellungen weitgehend einig; es ließen sich jedenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen.



##### 4.2 Argumente für und gegen die Trennung der Geschlechter

Die Aussagen der Mädchen und Jungen wurden, wie schon erwähnt, auf das Wesentliche reduziert und inhaltlich ähnliche Argumente in Kategorien zusammengefaßt. Sechs Argumente für und vier Argumente gegen die Trennung der Geschlechter konnten identifiziert werden.

### 4.2.1 Argumente für die Trennung

Eine große Zahl der von Mädchen und Jungen angeführten Argumente für geschlechtshomogene Gruppen bezogen sich auf das „*Bedürfnis, mit Mädchen bzw. Jungen zusammen, ‚unter sich‘ zu sein*“. Dabei spielten Aspekte wie die Vertrautheit in der geschlechtshomogenen Gruppe sowie das Bewahren von (geschlechtstypischen) Geheimnissen eine wichtige Rolle. Beispielhafte Argumentationen sind:<sup>5</sup> „Weil die Mädchen nicht alles wissen müssen“ (Junge, 6. Klasse). „Weil ich gerne mit Jungen zusammen bin“ (Junge, 5. Klasse). „Weil man dann über Gefühle reden kann“ (Mädchen, 6. Klasse). „Weil Jungs sich untereinander besser verstehen“ (Junge, 5. Klasse).

Andere Argumente der Mädchen und Jungen können als „*Angst vor den Reaktionen von Mädchen bzw. Jungen*“ zusammengefaßt werden. In diesen Begründungen werden häufig die Angst, ausgelacht zu werden, und die Befürchtung, sich zu blamieren, genannt. Beispiele für diese Sichtweise sind „Weil man da wenigstens über seine Probleme reden kann, wo die anderen nicht darüber lachen können. (Die Jungen lachen immer.)“ (Mädchen, 5. Klasse). „Weil die Jungs dich immer auslachen, wenn du etwas Falsches sagst“ (Mädchen, 6. Klasse). „Weil die Mädchen über alles kichern!!!“ (Junge, 6. Klasse). „Wenn wir mal über Sex reden, dann sagen die Jungs iih“ (Mädchen, 4. Klasse).

Manche Mädchen und Jungen begründeten ihr Votum für die Trennung damit, daß in geschlechtshomogenen Gruppen weniger (Unterrichts-)Störungen zu erwarten seien. In diesem Argument drückt sich die Erwartung aus, negative Erlebnisse des Schulalltages, die Mädchen mit Jungen und Jungen mit Mädchen machen, in reinen Mädchen- bzw. Jungengruppen zu vermeiden. Beispiele für die „*Befürchtung von Störungen durch Mädchen bzw. Jungen*“ sind: „Weil die Jungen so laut sind“ (Mädchen, 5. Klasse). „Weil die Mädchen dazwischenquatschen“ (Junge, 4. Klasse). „Ich finde die Trennung gut, weil Jungen immer viel streiten“ (Mädchen, 6. Klasse).

Manche Mädchen und Jungen rechtfertigten ihr positives Votum für die Geschlechtertrennung mit „*stereotypen Vorurteilen gegenüber Mädchen bzw. Jungen*“. Aufgrund der typischen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Mädchen bzw. Jungen scheint für diese Kinder ein konstruktives Miteinander nicht möglich zu sein. Beispiele dafür sind: „Weil man sich mit den Jungs nicht unterhalten kann“ (Mädchen, 6. Klasse). „Weil die Weiber nicht so gut sind und immer heulen“ (Junge, 6. Klasse).

Ein weiteres von den Befragten angeführtes Argument ist die „*Unterstellung, daß Mädchen Jungen und Jungen Mädchen nicht verstehen können*“. Die Kinder mit dieser Einstellung gehen davon aus, daß sich die Geschlechter generell unterscheiden und daß es deswegen gegenseitiges Verständnis, gleichberechtigtes Miteinander-Umgehen und gemeinsame Interessen nicht geben könne. In diesem Argument schwingt zudem häufig ein Überlegenheitsgefühl dem anderen Geschlecht gegenüber mit. Beispielhafte Aussagen sind: „Weil Jungs nicht reif genug sind, die Mädchen zu verstehen“ (Mädchen, 6. Klasse). „Weil Jungen und Mädchen andere Meinungen haben“ (Junge, 6. Klasse). Die Kinder, die dieses

5 Manche Aussagen der Kinder, vor allem der ausländischen Kinder, weisen Rechtschreib- oder Grammatikfehler auf. Sie wurden behutsam korrigiert.

Argument nennen, gehen ebenso wie diejenigen, die sich aufgrund genereller Vorurteile für die Geschlechtertrennung entscheiden, von der Unveränderbarkeit der Geschlechtsunterschiede aus.

Schließlich begründen manche Mädchen und Jungen ihr Votum für die Geschlechtertrennung mit „*negativen Erfahrungen mit einzelnen Klassenkamerad/innen*“. Mädchen bzw. Jungenkurse werden deshalb positiv beurteilt, weil man dort nicht mit dem „frechen Jungen“ oder dem „zickigen Mädchen“ zusammensein muß. Die Kinder äußerten sich beispielsweise folgendermaßen: „Weil ein paar Mädchen in der Klasse immer Blödsinn machen“ (Junge, 5. Klasse). „Weil manche Jungen total abnerven“ (Mädchen, 6. Klasse).

#### 4.2.2 Argumente gegen die Geschlechtertrennung

Die Jungen und Mädchen, die sich gegen die partielle Trennung im Rahmen des Modellversuchs aussprachen, erwarteten unterschiedliche negative Konsequenzen. So befürchteten einige Kinder, daß die „*Kontaktaufnahme mit Mädchen bzw. Jungen schwierig wird*“, und daß zahlreiche positive Erfahrungen, Interaktionen und Beziehungen in geschlechtshomogenen Gruppen nicht möglich sind. Manche Aussagen machen deutlich, daß es für die Schüler/innen wichtig ist, mit Kindern des anderen Geschlechts im „unverdächtigen“ Umfeld der Schule umgehen zu lernen. So meinte ein Junge: „Weil ich mich nicht verlieben kann“ (Junge, 6. Klasse). Ein Mädchen betonte dagegen, daß „es mit Jungen lustiger ist“ (Mädchen, 6. Klasse).

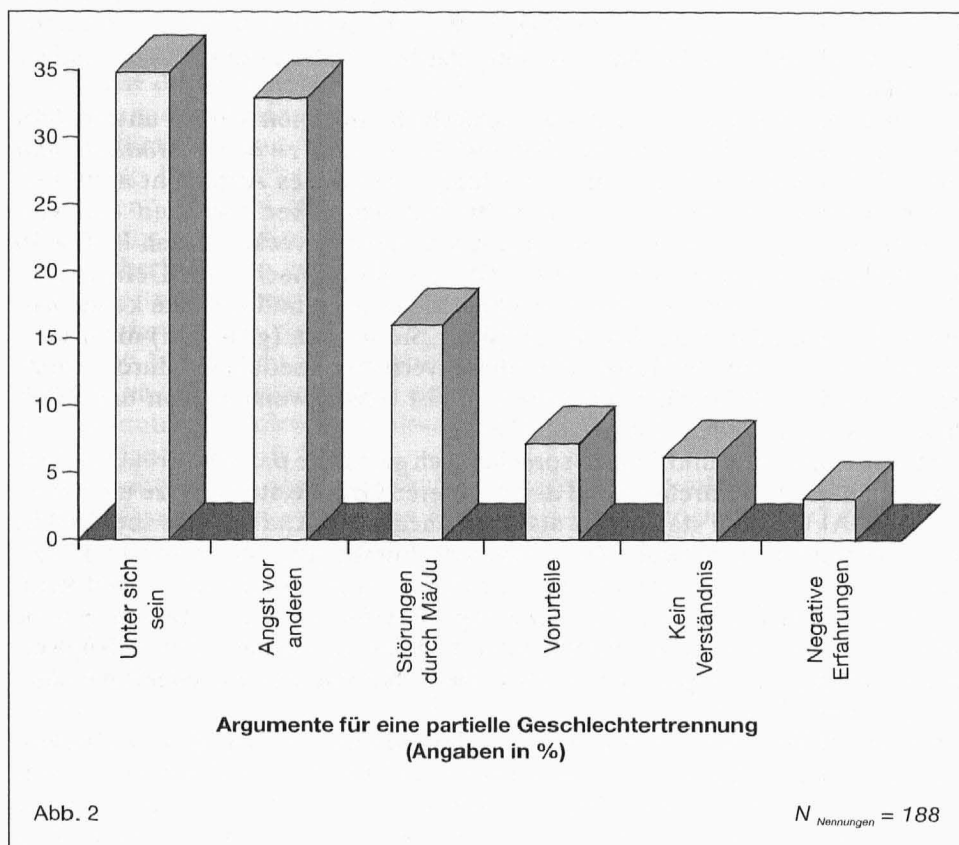
Andere Kinder lehnten es ab, in geschlechtshomogenen Kursen unterrichtet zu werden, weil sie befürchteten, daß das „*Verständnis zwischen Mädchen und Jungen erschwert wird*“. Mädchen und Jungen, die dieses Argument anführen, erwarten vom gemeinsamen Unterricht, daß Schranken zwischen den Geschlechtern abgebaut und Verständnis füreinander geweckt werden könne. In geschlechtshomogenen Gruppen gibt es ihrer Meinung nach keine Gelegenheit, Mädchen bzw. Jungen und ihre Gedanken, Meinungen und Gefühle kennenzulernen. Beispiele für diese Argumente sind: „Sie würden (glaub ich) mehr über uns erfahren [wenn die Kurse des Modellversuchs koedukativ durchgeführt worden wären]“ (Mädchen, 4. Klasse). „Es ist besser, wenn Jungen und Mädchen miteinander reden“ (Junge, 6. Klasse).

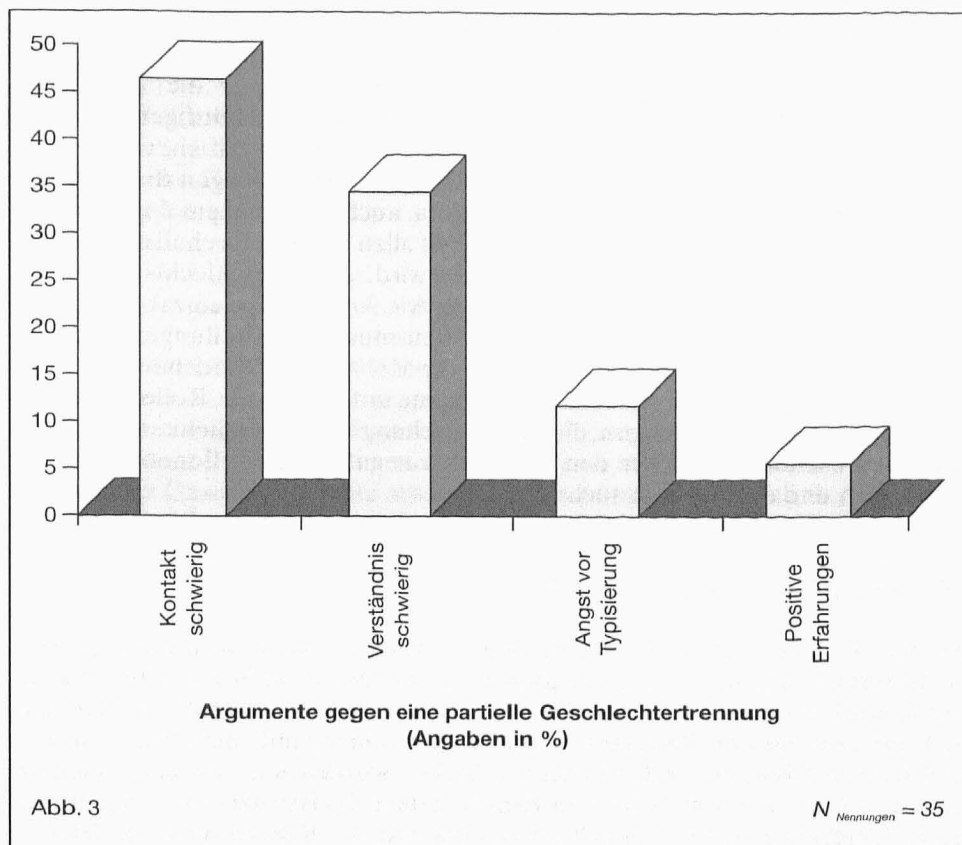
Manche Mädchen und Jungen sprachen sich gegen die partielle Trennung aus, weil sie einerseits befürchteten, daß in der anderen Gruppe attraktivere und interessantere Aktivitäten stattfinden als im eigenen Kurs. Andererseits schwingt in den Argumentationen dieser Kinder auch die Furcht mit, daß sie selbst und das, was sie tun, als weniger attraktiv und als weniger interessant stigmatisiert wird. Wir haben dieses Argument als „*Angst vor Typisierungen und Angst, etwas zu verpassen*“ bezeichnet. Ein Beispiel dafür die folgende Aussage: „Es ist langweilig, nur Babyspiele zu spielen. Ich würde viel lieber mit den Jungen mitmachen“ (Mädchen, 6. Klasse).

So wie einige Mädchen und Jungen aufgrund individueller negativer Erlebnisse mit anderen Kindern für die Trennung in Mädchen- und Jungengruppen votierten, so können schließlich umgekehrt „*positive Erfahrungen mit einzelnen Klassenkameraden und -kameradinnen*“ der Grund für die Ablehnung der Ge-

schlechtertrennung sein. Ein Mädchen (6. Klasse) meinte beispielsweise: „Weil es mit Udo immer lustig ist.“

Die von den Kindern genannten Argumente, die sich übrigens in ähnlicher Form, aber in anderer Gewichtung, auch in den von FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER (1995) ausgewerteten Aufsätzen finden, fügen sich zu einem eindrucksvollen Bild der Assoziationen, Hoffnungen und Befürchtungen, die sich mit der Koedukation und der Geschlechtertrennung verknüpfen. Dabei kommt es häufig nur auf die Perspektive an, ob ein Argument, z. B. „Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Interessen“, für oder gegen die Geschlechtertrennung verwendet wird. Das Bestreben, die Interessen der anderen kennenzulernen und sie zu verstehen, würde für die Koedukation; die Befürchtung, die eigenen Interessen nicht durchsetzen zu können, für die Trennung von Jungen und Mädchen sprechen. Nach diesem Überblick über die unterschiedlichen Hoffnungen und Befürchtungen der Kinder im Hinblick auf die Koedukation oder die Geschlechtertrennung stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die verschiedenen Aussagen im argumentativen Kontext haben.





#### 4.2.3 Häufigkeit der genannten Argumente

Bei den Argumenten für die Trennung von Jungen und Mädchen in den Kursen ergaben sich nach der Häufigkeit der Nennungen folgende Prioritäten: 1. Unter sich sein wollen (35%), 2. Angst vor den Reaktionen der anderen (33%), 3. Befürchtung von Störungen durch Mädchen bzw. Jungen (16%), 4. Generelle Vorurteile (7%), 5. Unterstellung mangelnden Verständnisses für Mädchen bzw. Jungen (6%), 6. Negative Erfahrungen mit einzelnen Klassenkameraden und -kameradinnen (3%).

Die Ablehnung der Geschlechtertrennung wurde mit folgenden Argumenten begründet (nach der Häufigkeit der Nennungen): 1. Kontaktaufnahme mit Mädchen bzw. Jungen wird schwierig (47%), 2. Verständnis zwischen Mädchen und Jungen wird schwierig (35%), 3. Angst vor Typisierungen und Angst, etwas zu verpassen (12%), 4. Positive Erfahrungen mit einzelnen Klassenkamerad/innen (6%).

Die Aussagen der Mädchen unterscheiden sich von den Argumenten der Jungen nur in einer Hinsicht: Mädchen nennen signifikant häufiger als Jungen das Ar-

gument: „Angst vor den Reaktionen der Kinder des anderen Geschlechts.“<sup>6</sup> 25% der befragten Mädchen, aber nur 7% der Jungen begründeten mit diesem Argument ihr Votum für die Geschlechtertrennung. Es liegt die Vermutung nahe, daß Mädchen im alltäglichen koedukativen Unterricht häufiger unter den Reaktionen der Jungen „leiden“ und beispielsweise Angst haben, von Jungen ausgelacht zu werden. Dabei ist auffällig, daß auch einige Jungen dieses Argument anführen. Diese Ergebnisse machen u. a. auch das Problem deutlich, daß aus Gründen der Kürze und Übersichtlichkeit allzu häufig pauschalisierend von *den* Mädchen und *den* Jungen gesprochen wird. Auch geschlechtshomogene Gruppen sind sehr heterogen, und Mädchen wie Jungen können zahlreiche geschlechtsuntypische Merkmale und Verhaltensmuster, Einstellungen und Bedürfnisse aufweisen. So spielt einerseits für die Mehrheit der Mädchen die Angst vor – negativen – Reaktionen der Jungen keine entscheidende Rolle. Andererseits gibt es auch einige Jungen, die in Abweichung vom Männlichkeitsideal unserer Gesellschaft Angst vor den erwarteten negativen Reaktionen der Mädchen haben und diese Angst auch zugeben.

#### 4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die überwiegende Mehrheit der befragten Mädchen und Jungen befürwortete die Trennung in geschlechtshomogene Gruppen, bevor sie in den Kursen konkret damit konfrontiert wurden. Die Befürchtungen und die negativen Urteile, die Kinder in anderen Befragungen im Zusammenhang mit einer Trennung von Mädchen und Jungen im Unterricht äußerten, wurden nur von einer kleinen Minderheit der von uns befragten Kinder geteilt. Es ist anzunehmen, daß die breite Akzeptanz der Geschlechtertrennung mit der Kurssituation in Zusammenhang steht. Kinder akzeptieren, ja begrüßen offensichtlich geschlechtshomogene Arbeitsgemeinschaften oder Kurse, da diese ein thematisch und zeitlich begrenztes Angebot neben dem koedukativen Unterricht im Schulalltag sind. Als „Auszeit von der Koedukation“ bieten solche Kurse Möglichkeiten, die von den Kindern auch konkret benannt werden: „unter sich sein“, „ungestört sein“, über sich und über andere reden und reflektieren können.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum in ihrer Einstellung und in ihren Argumentationen für bzw. gegen die Geschlechtertrennung. Als häufigstes Argument für die Trennung wurde von den befragten Mädchen und Jungen gleichermaßen genannt: „unter sich sein wollen“. Häufigstes Argument gegen die Trennung beider Geschlechter war, daß die „Kontaktaufnahme mit Mädchen bzw. Jungen schwierig“ wird. Allerdings zeigte sich auch ein geschlechtstypischer Unterschied in den von den Befragten geäußerten Begründungen. Für die Entscheidung der Mädchen spielt die Angst vor den Reaktionen der Jungen eine relativ wichtige Rolle. Dies dürfte sowohl mit den Erfahrungen der Mädchen im koedukativen Schulalltag als auch mit den Erwartungen an die Situation in den Kursen, in denen es, wie erwähnt, auch um „heiße Themen“ ging, in Zusammenhang stehen.

Es ist zu vermuten, daß die Einstellung zur Koedukation und zur partiellen

6  $\chi^2 = 5,08 / p > .05$ .

Geschlechtertrennung u. a. auch altersabhängig ist. Unter den Kindern, die sich gegen die Trennung von Mädchen und Jungen aussprachen, waren ältere Mädchen überproportional häufig vertreten, ohne daß sich aufgrund der geringen Zahl der Befragten signifikante Zusammenhänge ergeben haben. Es ist anzunehmen, daß in der Adoleszenz das „Interesse am anderen Geschlecht“ ebenso wie eine hohe Bewertung des Zusammenseins mit Jungen bzw. Mädchen eine wichtige Rolle spielt.

## 5. *Erfahrungen mit partieller Koedukation im Modellversuch*

Wie eingangs schon beschrieben, sprachen nicht nur die unterschiedlichen Lernziele, sondern auch viele der angesprochenen Themen und manche der eingesetzten Methoden für die Trennung von Mädchen und Jungen in den meisten Kurseinheiten. So ging es einerseits darum, sich mit dem eigenen Geschlecht und mit der Geschlechterrolle auseinanderzusetzen und dabei auch Ängste und Konflikte zu thematisieren. Auf der anderen Seite sollten auch Probleme mit dem anderen Geschlecht offen angesprochen und Reaktionsmöglichkeiten diskutiert werden. Erst wenn solche Themen im „geschützten“ Raum der geschlechtshomogenen Gruppe besprochen und Verhaltensmuster erprobt worden sind, können Schülerinnen und Schüler dem eigenen und dem anderen Geschlecht mit größerem Verständnis begegnen und sich in Konflikten angemessen verhalten. Dann erst ist es auch möglich und notwendig, die Erkenntnisse und Erfahrungen in der gemischten Gruppe zu besprechen und dort Strategien zu erproben bzw. die in geschlechtshomogenen Gruppen erprobten Strategien einzusetzen. Daher wurden mehrere Gruppentermine koedukativ gestaltet. In diesen gemeinsamen Stunden sollten auch Informationen über die Inhalte und Themen der Mädchen- bzw. Jungenkurse mitgeteilt und Barrieren im Miteinander von Mädchen und Jungen abgebaut werden. Die Möglichkeiten des Wechsels zwischen Geschlechtertrennung und Koedukation soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.<sup>7</sup>

In den Mädchenkursen wurde das laute und oft aggressive Verhalten von Jungen kritisiert – ein Thema, das Mädchen, wie die Protokolle der Kursleiterinnen erkennen lassen, oft von sich aus ansprachen. Während der Kursstunden erarbeiteten die Schülerinnen dann Fragen, die sie an die Jungen richten wollten. Sie hofften dabei, aus den Gesprächen die Situation der Jungen und die Ursachen ihres Verhaltens besser verstehen und damit auch besser auf Provokationen reagieren zu können. Die Mädchen wagten es allerdings nicht, diese in den Kursen aufgeworfenen Fragen im Klassenverband vorzubringen. Die Angst, sich zu blamieren und ausgelacht oder „angemacht“ zu werden, war zu groß.

7 Der Ablauf der Mädchen- und Jungenkurse wurde von den Kursleitern und -leiterinnen protokolliert. Diese Protokolle wurden im Rahmen der Begleitforschung u. a. im Hinblick auf die behandelten Themen, die Reaktionen der Jungen und Mädchen sowie die aufgetretenen Probleme ausgewertet. An manchen Stunden nahm auch ein Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin beobachtend teil. Dabei ging es nicht um eine quantitative und systematische Untersuchung dieser Kurseinheiten, sondern um eine Supervision und Beratung der beteiligten Kursleiter/innen und Lehrkräfte. Die im folgenden dargestellten Beispiele sind diesen Protokollen entnommen.



Dagegen boten die koedukativen Stunden des Modellversuchs eine gute Möglichkeit, gestärkt durch die Mädchengruppe, Fragen an die Jungen zu stellen. So hatten die Mädchen einer Klasse festgestellt, daß Jungen sich ihnen gegenüber in der Schule unfreundlicher verhalten als in der Freizeit. In der gemeinsamen Stunde darauf angesprochen, zeigten die Jungen großes Erstaunen, da ihnen diese Unterschiede in ihrem Verhalten gar nicht bewußt waren. Manche Jungen gingen sehr nachdenklich aus dieser Stunde. Die Mädchen, die vorher aufgeregt waren, waren nach der Stunde sehr stolz, daß sie sich „zugetraut haben“, die Verhaltensweisen der Jungen überhaupt zu thematisieren.

Bei den gemeinsamen Gruppenterminen konnten Mädchen und Jungen ohne Angst, sich lächerlich zu machen und abgelehnt zu werden, Fragen stellen, Ansichten äußern und diskutieren. Mädchen einer anderen Klasse begegneten beispielsweise dem Argument von Jungen, daß Mädchen nicht Fußball spielen können, mit dem Hinweis auf erfolgreiche Mädchenfußballteams, und gemeinsam einigte sich die Klasse darauf, es doch mal mit einem gemischten Team zu probieren.

Für den Erfolg der gemeinsamen Stunden war nicht zuletzt eine gute Vorbereitung, die erlebte Solidarität in der geschlechtshomogenen Gruppe und das in den Kursen gestärkte Selbstwertgefühl ausschlaggebend. Wichtig war aber auch die Überzeugung, daß diese gemeinsamen Stunden Mädchen und Jungen „etwas bringen“, daß Jungen und Mädchen in einem gleichberechtigten Miteinander-Umgehen voneinander lernen und profitieren können.

## 6. *Fazit und Konsequenzen für die Schulpraxis*

Als Fazit ist festzuhalten: Insgesamt akzeptieren und begrüßen Mädchen und Jungen in ihrer großen Mehrheit eine zeitweise Trennung in geschlechtshomogene Gruppen. Diese positive Einstellung kann für solche pädagogischen Interventionen, die vorzugsweise in geschlechtshomogenem Kontext gelingen, genutzt werden. Eine partielle Geschlechtertrennung kann besonders dann wichtig sein, wenn Selbstvertrauen und Selbstbehauptung – zunächst in geschlechtshomogenem Umfeld – vermittelt werden sollen. Da der Druck, stereotypen Erwartungen entsprechen zu müssen, in Mädchen- und Jungengruppen meist geringer ist als im koedukativen Kontext, können hier Schwächen eher zugegeben und Stärken ausgelebt werden. Mädchen und Jungen können zudem, wenn sie „unter sich sind“, Solidarität untereinander erfahren und erproben. In getrennten Gruppen haben Schülerinnen und Schüler aber auch die Möglichkeit, Konflikte mit Kindern des gleichen Geschlechts auszutragen, die in der alltäglichen koedukativen Situation „schwelen“ und durch Konflikte mit Vertreter/innen des anderen Geschlechts überlagert werden. Zusätzlich zu Stunden in geschlechtshomogenen Gruppen sind auch gemeinsame Stunden wichtig; diese koedukativen Stunden sollen aber als bewußtes Miteinander von Mädchen und Jungen „gerahmt“ und vorbereitet werden.

## Literatur

- BAUMERT, J.: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 83–110.
- BISKUP, C./BRINK, J./PFISTER, G.: Konflikte aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: M. HEMPEL: Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim/München 1996, S. 155–171.
- BÖHNISCH, L./WINTER, R.: Männliche Sozialisation. Weinheim/München 1993.
- BORTZ, J./DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin <sup>2</sup>1995.
- BOS, W./TARNAI, C.: Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster 1989.
- BREITENBACH, E.: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. In: Die deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 179–191.
- BUSCHMANN, M.: Jungen und Koedukation. In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 192–214.
- BÜTTNER, C./DITTMANN, M. (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim/Basel <sup>2</sup>1993, S. 75–85.
- COHEN, J.: A coefficient of agreement for nominal scales. In: Educational and Psychological Measurement 20 (1960) 1, S. 37–46.
- Curriculum zum Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen“ (vormaliger Titel: Curriculum zum Schulversuch Selbstbehauptung für Mädchen – Formen gewaltfreier Konfliktaustragung für Mädchen und Jungen). Berlin 1994.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Weinheim/Basel 1987.
- GLÜCKS, E./OTTEMEIER-GLÜCKS, G. (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster <sup>2</sup>1996.
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1988.
- MÖLLER, K. (Hrsg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim/München 1997.
- PFISTER, G.: Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport. Berlin 1983.
- PFISTER, G.: Koedukation im Sport – Nein danke? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulsport in Bewegung. Bönen 1995, S. 209–215.
- PFISTER, G.: Theoretische Grundlagen des Modellversuchs. In: Im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport herausgegeben von E. WELZ/U. DUSSA: Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – ein Beitrag zur reflexiven Koedukation in der Grundschule. Bd. 1: Dokumentation eines Modellversuchs. Berlin 1998, S. 20–49.
- PFISTER, G. (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988.
- PFISTER, G./BRINK, J./BISKUP, C.: Konflikte zwischen Mädchen und Jungen und ihre Bewältigung. Vorüberlegungen zu einem Modellversuch. In: R. VALTIN/R. PORTMANN (Hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 95.) Frankfurt a. M. 1995, S. 137–143.
- PFISTER, G./VALTIN, R. (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt a. M. 1993.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Mädchen an den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 12 (1992), S. 66–79.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim/Basel 1993.
- SCHIEFFEL, H.: MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis. Butzbach-Griedel 1996.
- SCHNACK, D./NEUTZLING, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek b. Hamburg 1990.
- SCHNELL, R./HILL, P.B./ESSER, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien <sup>4</sup>1993.

*Abstract*

So far, research on coeducation has shown that girls and boys do not get the same promotion in coeducational classes. While adversaries of coeducation plead for the abolition of the latter, recent surveys show that the girls and boys themselves are fundamentally in favor of coeducation. The authors sketch the results of interviews with elementary school children within the framework of which attitudes towards and reasons for a partial separation by gender were examined. The majority of the girls and boys questioned advocated an occasional separation with "wanting to be among one's own" the most frequent argument mentioned. Those opposed to a separation voiced the apprehension that it would become "difficult to make contact with girls and boys, respectively". In the second part of their study, the authors present experiences with a rotation of separate instruction and specifically designed coeducative lessons. They propose an occasional separation of girls and boys as a means of special pedagogical intervention.

*Anschrift der Autorinnen*

Claudia Biskup, Prof. Dr. Dr. Gertrud Pfister, Dipl.-Psych. Cathrin Röbbke  
Freie Universität Berlin, Schwendenerstr. 8, 14195 Berlin